EMBORNAL
Revista da Associação Nacional de História - Seção Ceará

O Lugar da História Local: da BNCC ao currículo estadual do Piauí – Ensino Fundamental (anos finais)

Déborah Lays de Moura Lélis Cabral[1]
Carla Silvino de Oliveira[2]

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo geral investigar o lugar da história local nos documentos curriculares de educação, partindo da reforma curricular da Base Nacional Comum Curricular ao Currículo do Estado do Piauí- anos finais do Ensino Fundamental. Para isso, propomos identificar as mudanças pelas quais a história local passou no contexto anterior e posterior a BNCC, dando destaque ao currículo estadual e aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Amparamos a investigação nos estudos de José D´ Assunção Barros (2013), Joana Neves (1987), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Jose Sacristán (1998), Ivor Goodson (2008), dentre outros, visando, nesse sentido, compreender a elaboração de propostas educacionais alternativas que objetivem a valorização do local para a formação da consciência histórica dos alunos, bem como em que medida as propostas educacionais coincidem com a realidade escolar.

Palavras-chaves: História Local. Ensino de História. Currículo. Ensino Fundamental – anos finais.

Summary: The present work aims to investigate the place of local history in the curricular documents of education, starting from the curricular reform of the National Common Curricular Base to the Curriculum of the State of Piauí - final years of Elementary School. To this end, we propose to identify the changes that local history has undergone in the context before and after the BNCC, highlighting the state curriculum and the National Curriculum Parameters. We support the research in the studies of Jose D´ Assunção Barros (2013), Joana Neves (1987), Maria Auxiliadora Schmidt (2004), Jose Sacristán (1998), Ivor Goodson (2008), among others, aiming, in this sense, to understand the elaboration of alternative educational proposals that aim at valuing the place for the formation of the historical consciousness of students, as well as to what extent the educational proposals coincide with the school reality.

Keywords: Local History. Teaching of History. Curriculum. Elementary School – final years.

[1] Graduanda em História, 9º período, pela Universidade Federal do Piauí- Campus Senador Helvídio Nunes de Barros. Bolsista PIBEX no projeto de extensão “Uma história de lutas e conquistas: o combate à violência contra às mulheres no Brasil”, pesquisadora do NUPEAH- Núcleo de pesquisa, ensino e aprendizagem em história, e do PROPAES- Ambientes educativos, subjetividades e sociedade. E-mail: deborahlelis22@ufpi.edu.br, telefone: (89) 99994-0851.
[2] Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (2021), com experiência na área de Ensino de História, com ênfase em currículo, didática, formação e práticas pedagógicas. Coordenadora do LEHIST- Laboratório de Ensino de História, e do NUPEAH- Núcleo de pesquisa, ensino e aprendizagem em história, ambos da UFPI. E-mail: carlasilvino@ufpi.edu.br , telefone: (89) 99473-0116.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo geral investigar o lugar da história local nos documentos curriculares de educação, partindo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ao Currículo do Estado do Piauí- anos finais do Ensino Fundamental.

A escolha desse objetivo, parte dos estudos realizados sobre o ensino de história ao longo da graduação, onde foi possível perceber uma série de lacunas e silenciamentos no que diz respeito aos conhecimentos selecionados para o processo ensino-aprendizagem, tidos como indispensáveis para a formação da consciência crítica do aluno. Salientando também a discrepância tanto entre o ensino acadêmico propagado nas universidades e a cultura escolar do ensino básico, postos tradicionalmente em lados opostos, como entre a valorização de uma história nacional/unitária, em detrimento das particularidades regionais de cada espaço.

Apesar dos avanços nas pesquisas referentes ao ensino de história local, nota-se que os processos históricos nacionais ainda superam a historicidade de nível local, em vez de associá-los. Logo, a motivação que desencadeou os rumos da pesquisa surge tanto da minha vivência enquanto estudante advinda da escola pública, como da minha atuação na área da docência.

Por conseguinte, levando em consideração a importância de um ensino de qualidade para a formação da consciência histórica dos alunos, a pesquisa possui como objetivos específicos identificar a categoria de história local nos documentos curriculares, no contexto anterior e posterior à Base Nacional Comum Curricular, e analisar a referida categoria no Currículo do Estado do Piauí.

Para tanto, na intenção de melhor compreendermos as dimensões epistemológicas, históricas e sociais dos objetivos propostos, realizamos o levantamento do estado da arte ou de pesquisas produzidas através das palavras-chave “História Local”, “História e Memória”, “Ensino de História Local”, e “Documentos curriculares da educação básica”, disponíveis no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes.

Com base na leitura e seleção dos textos que condiziam com os objetivos ora apresentados, optamos por utilizar como aporte teórico os estudos curriculares de Ivor Goodson (1997), Jose Sacristán (1998), Michael Young (2007) e Tadeu da Silva (2005).

No que tange as definições e possibilidades da história local, as contribuições indispensáveis de Joana Neves (1997), Pierre Goubert (1988), Maria Schmidt (2004), José de Assunção Barros (2013), dentre outros.

Além disso, é importante ressaltar as produções que relacionam História e História Local no contexto anterior à aprovação da BNCC, dando ênfase às mudanças e permanências nas diretrizes curriculares do documento. Autoras como Carla Oliveira (2021), Schmidt e Cainelli (2009), foram utilizadas no embasamento teórico da presente pesquisa, com o objetivo de melhor analisarmos a importância da Base Nacional Comum Curricular e os interesses e as disputas envolvidas em torno da sua definição.

Na sequência, condizente aos estudos de formação conceitual e histórica dos documentos educacionais de cunho obrigatório ou não, analisaremos a visão proposta por Ivor Goodson (1997)[3] sobre a construção social do currículo e a não neutralidade dos documentos educacionais. Pois, de acordo com este autor, o currículo está intrinsecamente vinculado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e as suas relações com o conhecimento; permeado, inevitavelmente, por uma complexa relação de poderes e agentes.

Ademais, é importante ressaltar que existe uma diferença contraditória entre o currículo escrito e o currículo praticado, resultado das lacunas/silenciamentos dos mesmos, e da falta de diálogo entre a formulação do currículo e a prática vigente nas salas de aula; o que dificulta, para os professores e alunos, conteúdos que correspondam ao meio sociocultural em que estão inseridos. Nesse viés, Oliveira (2021)[4], também menciona que existe uma dicotomia no plano historiográfico e educacional, sobre a relação entre o conhecimento acadêmico e a cultura escolar, que aponta para uma divergência de saberes entre ambas as instituições; afetando e prejudicando professores em formação.

A metodologia utilizada para este fim parte incialmente da análise individual dos documentos curriculares da educação, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), e o Currículo do Estado do Piauí- ensino

---

[3] GOODSON, Ivor. A crise da mudança dos currículos. In: **As políticas de currículo e de escolarização:** abordagens históricas. Petrópolis- RJ: Vozes, 2008.
[4] OLIVEIRA, Carla Silvino de**. A Base Nacional Comum Curricular**: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação Formação, Currículos e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.

fundamental (anos finais), para uma posterior triangulação dos dados, buscando enfatizar, nesse sentido, em que momento as propostas se alinham ou se divergem.

A respeito disso, Carla Oliveira (2021)[5], afirma que os conteúdos apresentados em sala de aula na educação básica, pensando especificamente na disciplina de história, passam por um complexo processo de seleção e adaptação aos PCN´s (Parâmetros Curriculares Nacionais), ao documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por fim, aos currículos municipais e estaduais.

Em outras palavras, os currículos prescritos nacionais e estaduais, os currículos planejados - livros didáticos, os currículos em ação - as metodologias pedagógicas de ensino e os assuntos históricos e por fim, os currículos avaliados – avaliações internas e externas, perpassam por uma rede de normas e prescrições que envolvem uma série de processos, agentes e espaços.

Além disso, ao se pesquisar “história local” e “história regional” no currículo estadual do Piauí, em concordância com a BNCC, encontramos apenas uma menção a esse conceito, disposta na unidade temática “o nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, correspondendo ao 9º ano do ensino fundamental, possuindo como habilidade “caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local até 1954, apontando os ciclos históricos existentes quanto à formação histórico-social do Piauí e a prática do coronelismo no Estado” (PIAUÍ, 2020 p. 285)[6].

Todavia,

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais para a área de História têm, como pressuposto, que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e nas múltiplas dimensões temporais. Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (BRASIL, 2000, p. 60)[7]

[5] OLIVEIRA, Carla Silvino de**. A Base Nacional Comum Curricular**: disputas em torno da seleção curricular para o ensino de história. Tese (Doutorado- Programa de Pós-Graduação Formação, Currículos e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2021.
[6] PIAUÍ, **Currículo do Piauí**: um marco para educação do nosso estado: educação infantil, ensino fundamental. Organizadores Carlos Alberto Pereira da Silva... [et al.]. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2020.
[7] BRASIL**, Parâmetros Curriculares Nacionais**. Ciências Humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC, 2000. BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, nota-se que existe uma discrepância conceitual e epistemológica em relação a valorização da história local na educação básica. Portanto, em detrimento dos fatos mencionados, o presente trabalho visa explanar sobre o lugar da história local nos currículos educacionais em âmbito federal, nacional e estadual, buscando, dessa forma, compreender tanto a possível concordância ou não entre os documentos, como as suas possíveis consequências na aplicabilidade em sala de aula.

O LUGAR DO ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL NO CURRÍCULO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

1.1 O que trata a História Local

Ao decorrer dos avanços teóricos e práticos no campo da historiografia, partindo dos porões ideológicos franceses, alemães e ingleses, novas modalidades de pesquisa em história foram surgindo de acordo com as demandas de cada temporalidade. A linha dita "positivista", do século XIX, de acordo com Barros (2010)[8], surgiu em reposta ao contexto social de transição e agitação política na França durante o seu processo de urbanização; ao passo que a Escola dos Annales ganhou notoriedade em meados da década de 1920, devido as problemáticas surgidas do cientificismo exacerbado dos seus antecessores.

Os escritores das diversas gerações dos Annales promoveram uma ampliação dos campos de pesquisa até então relegados ao esquecimento, sem excluir a história dos grandes heróis da historiografia dita tradicional; nesse sentido, Marc Bloch e Lucien Febvre possibilitaram novas e inéditas pesquisas em história social, cultural, das mentalidades e dos excluídos. Ademais, ao lado das novas modalidades do fazer historiográfico, também surgiu a ampliação do que era considerado fonte histórica. Pois como defende Bloch (2001)[9], o ofício do historiador é baseado em fontes, sejam elas

[8] BARROS, José D´Assunção. **Objetividade e subjetividade no conhecimento histórico:** oposição entre os paradigmas positivista e historicista. v.1, n.2. Revista Tempo, Espaço e Linguagem. 2010. p. 73-102.
[9] BLOCH, Marc**.** "A história, os homens e o tempo". In: **Apologia da história ou o ofício do historiador.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, 51-68.

documentais e escritas, antes comumente aceitas como oficiais e verídicas, como também fontes orais, imagéticas, simbólicas, dentre outras.

Seguindo esse contexto, em meados dos anos de 1960, devido a ampliação de horizontes partindo da Escola dos Annales, uma nova modalidade historiográfica ganhou força na França e no continente europeu como um todo: a história local. Pierre Goubert (1988)[10], um dos pioneiros no estudo da sistematização do que se trataria a história local, define que essa modalidade de estudo diz respeito "a uma ou poucas aldeias, a uma cidade pequena ou média [...], ou a uma área geográfica que não seja maior do que a unidade provincial comum". (GOUBERT, 1988, p. 70)

Salientando, dessa maneira, o aspecto geográfico da história local, circunscrita a um espaço territorial limitado, o pesquisador francês relata que ela foi tratada, inicialmente, de maneira zelosa, com um certo orgulho, pelos eruditos dos séculos anteriores. Perpassando, posteriormente, em meados do século XIX e primeiros anos do século XX, para o esquecimento e desprezo pelos historiadores adeptos ao que consideramos história geral.

À vista disso, é válido ressaltar que o ponto de partida para a fundamentação e justificativa da necessidade da história local, surgiu da própria configuração social e política do país em que se propagou. A França, e em certa medida a Europa, por um longo período pré-urbanizado, possuía como ponto de referência da maioria dos seus habitantes, a paróquia, o campo, ou a pequena cidade. Com seus regimentos e práticas culturais, sociais e econômicas, segundo Pierre Goubert (1988)[11], as comunidades fortaleciam o seu sentimento de pertencimento. Eles sentiam-se, em primeiro lugar, cidadãos de suas cidades natais, e só depois se reconheciam como súditos do rei, franceses. Portanto, pode-se justificar, entre outras razões, a importância do local no contexto historiográfico francês.

Entretanto, como afirma o autor, a história local passou por uma série de nuances ora positivas, ora negativas, ao decorrer da sua existência. Inicialmente, por volta do século XVI, a mesma se voltava comumente à uma listagem de nobres, castelos

---

[10] GOUBERT, Pierre. História local. Ano I, n°1. **Revista Arrabaldes**, 1988, p. 69-82.
[11] GOUBERT, op. cit., p. 69-82.

e ordens religiosas; logo em seguida foi apreciada por trabalhos dignos de menção do Goubert (1988)[12], como os produzidos por Sébastien Vauban, Messanse, Alexis de Tocqueville, dentre outros.

A partir dos pressupostos apresentados, em que contexto a história local se encontra na contemporaneidade? Os desafios a ela apresentados foram superados ao decorrer do tempo? A dita história geral ainda se vê em constante contradição com o local? Questionamentos como esses e outros ainda estão presentes no entorno dos debates historiográficos referentes ao tema da história local. Outrossim, a pesquisa desenvolvida não pretende apresentar respostas prontas aos levantamentos feitos, pelo contrário, pretende-se instigar o debate, levantar novas perguntas a partir das já elaboradas; pois a história é um fazer-se ininterrupto, sem fins e delimitações pragmáticas.

Por conseguinte, o primeiro ponto a ser destacado diz respeito a conceituação das palavras "história" e "local". Segundo Erinaldo Cavalcanti (2018)[13], a etimologia da palavra "local" advém do latim "*localis*", que apesar de ser um termo no singular, representa, simbolicamente, o seu sentido polissêmico. Desfrutando, assim, de variados sentidos historicamente construídos, formulados e reformulados.

Reinhart Koselleck (2006), em sua coletânea "Futuro passado", menciona que os conceitos são forjados através de lutas, disputas e trocas políticas, culturais, econômicas e sociais. São dotadas de sentido e significado, mudando ao decorrer de cada temporalidade. Logo, "a batalha semântica para "para definir ou impor posições políticas e sociais em virtude das definições está presente, sem dúvida, em todas as épocas de crise registradas em fontes escritas" (p.102).

Por esta razão, é de fundamental importância mencionar alguns dos conceitos e atribuições que foram designadas à história local ao decorrer da contemporaneidade;

[12] GOUBERT, op. cit. p. 69-82.
[13] CAVALCANTI, Erinaldo. **História e história local**: desafios, limites e possibilidades. v.7, n° 13. Revista História, 2018, p. 272-292.

pois estas estão indissociavelmente ligadas a disputas políticas de cada contexto. Segundo Maria Schmidt (2004)[14],

> O estudo da localidade ou da história regional contribui para uma compreensão múltipla da História, pelo menos em dois sentidos: na possibilidade de se ver mais de um eixo histórico na história local e na possibilidade da análise de micro-histórias, pertencentes a alguma outra história que as englobe e, ao mesmo tempo, reconheça suas particularidades (SCHMIDT,2004, p. 113).

Destarte, a história local trata-se de uma realidade marcante no quadro geral de modalidades historiográficas que vem ganhando cada vez mais força, especialmente no Brasil, que devido a sua vasta extensão territorial, possui, consequentemente, um leque diversificado de culturas, expressões e tradições em cada região. Em concordância com o exposto, José D´Assunção Barros (2013)[15] relata:

> Em um país que abriga dentro de si a possibilidade de se pensar tantos espaços internos, que não apenas devido às diversidades geográficas e naturais, como também em virtude da multiplicação de alternativas culturais, o "local" como foco de atenção para o historiador tem se mostrado um âmbito muito rico para a prática e as escolhas historiográficas (BARROS, 2013, p.03).

Assim, a necessidade da ampliação de trabalhos que abordem o singular, o local e o regional, se fazem presente. Contudo, para que o estudo da história local seja efetivamente realizado, é importante estar atento aos desafios, vicissitudes e possibilidades que ela carrega consigo. Dentre eles, pode-se mencionar as diferenças e semelhanças entre história local e história regional, que comumente são confundidas.

Segundo Barros (2013)[16], como os primeiros estudos sobre história local partiram da Europa, nos anos de 1950, não houve necessidade naquele momento de uma distinção entre as duas modalidades, devido a sua extensão territorial. Entretanto, devido ao vasto território do Brasil, começaram-se a questionar o que seria "local" e o que seria "regional" dentro dos estudos que se voltavam ao singular.

> A ideia de "região", neste sentido mais específico, associa-se à noção de que temos agora um lugar que se apresenta ele mesmo como sistema – com sua própria dinâmica interna, suas regras, sua totalidade interna – e que

---

[14] SCHMIDT, Maria. História local e o ensino da história. In: **Ensinar História:** pensamento e ação no magistério. São Paulo: Scipione, 2004, p. 111-124.
[15] BARROS, José D´Assunção. O lugar da história local. In: **A Expansão da História.** Petrópolis: Editora Vozes, 2013.
[16] BARROS, op. cit.

> habitualmente se encontra ligado ou a uma rede de outras localidades análogas, ou a um sistema mais amplo. [...] Em contrapartida, o "Local" poderia se relacionar àquele lugar que é recortado por um problema transversal (cultural, político, por exemplo) (BARROS, 2013, p. 10-11).

Logo, o regional, em seu sentido mais amplo, estaria ligado a um espaço mais abrangente, com uma complexa rede de sistemas; enquanto o "local" estaria ligado a um lugar mais específico, de um interior, um bairro ou uma comunidade. Contudo, frequentemente é possível observar que ambos os termos ainda são usados como sinônimos, não havendo a diferenciação em muitas pesquisas.

Na sequência, pode-se inicialmente destacar o errôneo preceito mais comum em relação a história local: aquele que o que se refere exclusivamente ao local, a delimitação de um espaço físico, geograficamente bem definido. Seja a rua, o bairro ou a cidade, trata-se de um lugar delineado.

Em complemento, Erinaldo Cavalcanti (2018)[17] enumera uma série de desafios que também se fazem no trato referente a história. Dentre eles: "história local como história pequena"; "história local como história do entorno"; "história local como conjunto coeso e diminuto de relações, passível de ser estudada em sua totalidade"; "história local como uma extensão e um desdobramento da história não local/nacional".

Nessa perspectiva problematizadora, nota-se que o campo de estudos da história local ainda enfrenta uma série de obstáculos que a enquadram e a tipificam dentro de uma história mínima e particular que apenas complementa a dita história geral. Contudo, como salienta José D´ Assunção Barros (2013)[18], toda história é local, pois sempre parte de um dado lugar. Além disso, no quesito complementar que o local se encontra em relação ao global, é possível mencionar que uma singularidade regional não exclui o fato de que essa mesma história se refira e se encontre intrinsicamente ligada a uma totalidade.

Dado o exposto, nota-se que o debate historiográfico entorno da história local ainda se faz muito presente na contemporaneidade. Salientando, dessa maneira, a necessidade de investigações cientificas que se voltem para a epistemologia e as

[17] BARROS, op. cit.
[18] BARROS, op. cit.

contribuições e desafios da história local; pois essa, como será apresentado a posteriori, tem muito a contribuir com o sistema de ensino e com a formação de uma consciência histórica nos alunos.

1.2 Currículo e História Local: O que ensinar?

O ensino, palavra que nos é comum desde os mais tenros períodos de alfabetização e conhecimento científico, levanta uma série de questões que circulam o meio acadêmico e o campo historiográfico até a atualidade. A didática do professor, seus métodos de avaliação, o diagnostico que realiza da turma, dentre outros, são fundamentais para que se efetue as metas estabelecidas para o processo de ensino-aprendizagem.

Não obstante, ao lado do leque de teorias e estudos sobre o objeto tangível do cientificismo dos anos 60 e 70, que seria o ensino, outro fenômeno do campo da educação acabou sendo naturaliza: o conteúdo. De acordo com Gimeno Sacristán (1998)[19],

> A preocupação técnica de conseguir métodos validos para transmitir as aprendizagens e a relação com a psicologia para se prover de critérios de autoridade cientifica fizeram com que a educação em geral e, mas ainda em particular, a didática tenha se esquecido as vezes do conteúdo culturalizador da educação. A preocupação pelos métodos e pelos processos de aprendizagem levou, infelizmente, a que grande parte da investigação educativa disponível não se refira ao conteúdo de ensino (SACRISTÁN, 1998 p. 120).

Além disso, o autor menciona que em decorrência dos movimentos progressistas da contemporaneidade, que culpabilizam a escola dita tradicional e autoritária pela reprodução de modelos sociais pré-estabelecidos, acabaram por adotar modelos que reduziam a importância dos conteúdos. Visando-os, dessa maneira, apenas como meios de perpetuar a cultura escolar tradicionalista. Em complemento, Joana Neves (1997)[20], ressalta que,

[19] SACRISTÁN, J. Gimeno. O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise prática? In: SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. Pérez (Org.)**. Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Artmed, 1998, p. 119-148.
[20] NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum –Revista de História**. João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.

> O ensino de história em nosso país, particularmente a partir da década de 70 até meados dos anos 80, bem como a elaboração intelectual de alguns grupos de militância política [...] foram seriamente atingidos por uma grande dose de superficialidade e de esvaziamento de conteúdos, decorrentes da ideia de que mais importante do que conhecer era agir. [...] A ação, neste caso, em vez de nortear a busca do conhecimento e de se municiar dele, passou a manipulá-lo, falseando-o (NEVES, 1997, p. 20).

Todavia, é importante ressaltar que sem conteúdo não há ensino. De fato, o meio pelo qual se repassa a aprendizagem é indispensável para o processo educativo, mas o seu valor também está intrinsecamente estabelecido através dos conteúdos que comunicam. O como ensinar e o que ensinar encontram-se conectados no processo de ensino-aprendizagem.

Logo, levando em consideração os limites da escolarização básica, é indispensável questionar os critérios de seleção de conteúdos presentes nos currículos obrigatórios da educação básica. Quem seleciona o que indispensável e dispensável no processo de ensino? Qual a cultura é posta em foco? O atual objetivo da educação brasileira visa a reprodução ou a transformação da sociedade? Questões como essas e outras são fundamentais no processo de formação da área docente.

Por conseguinte, no que tange ao processo de ensino, é fundamental identificar e apresentar o organizador indicativo básico tanto da prática educação quanto dos conteúdos apresentados em sala de aula: o currículo. O termo advém da palavra latina *currere,* que significa um percurso a ser realizado. Para o dicionário Aurélio, currículo significa “Desvio que se faz para encurtar um caminho; ação de correr, de se movimentar, de fazer um curso”.

Trazendo para o âmbito educacional, o currículo é o conteúdo, o guia prático do progresso do aluno pela escolaridade. É o que determina o que será ensinado, como será ensinado, e em que ordem ou grau será ensinado. Apresenta-se, portanto, como um manual para o corpo docente, administrativo e discente de uma escola.

Entretanto, levando em consideração a complexidade do conceito e suas diferentes vertentes de ação, torna-se impossível enquadrá-lo dentro de uma única visão. Segundo Sacristán, “o conceito de currículo é bastante elástico; poderia ser

qualificado de impreciso porque pode significar coisas distintas, segundo o enfoque o desenvolva, mas a polissemia também indica a riqueza" (SACRISTÁN, 1998 p. 126)[21].

Ademais, é válido ressaltar que dentro da complexidade epistemológica do conceito, encontram-se também diferentes vertentes teóricas que significam e elaboram o currículo a partir do seu contexto de formulação e realização. No que concerne a isso, Tadeu Silva (2005)[22] relata que a questão central para qualquer teoria do currículo, baseia-se em saber qual conhecimento deve ser ensinado, envolvendo nesse sentido, critérios de seleção que justifiquem essa resposta, seja de natureza cientifica, identitária ou formativa.

Para tanto, ao decorrer da história do currículo, algumas teorias foram desenvolvidas com base no tipo de sociedade que a formulou. Dentre elas, Tadeu Silva (2005)[23] destaca dois grandes grupos: as teorias tradicionais e as teorias críticas e pós-críticas. No que tange as teorias tradicionais, é possível enquadrá-las na neutralidade, desinteressadas em uma transformação social; e as chamadas teorias críticas e pós-críticas, que diferentemente do tecnicismo imposto pelos primeiros estudos sobre o currículo, argumentam que nenhuma teoria é neutra, pois encontra-se implicada em complexas relações de poder.

Em concordância com o cenário atual, podemos destacar que o currículo vai ao encontro das propensões da sociedade que o estrutura. Ou como menciona Silva (2005)[24], de uma parte dela. Um exemplo disso, é a teoria da mudança curricular desenvolvida por Ivor Goodson (2008)[25]. Ao examinar uma série de casos e estudos sobre as transformações no ensino, o autor observa que apesar de algumas propostas promoverem uma escola inovadora, democrática e livre, que adote divisões e não series, a mesma estaria fadada a recuar para o mesmo nível de outras escolas. Para tanto, estudos de caso,

---

[21] 21 NEVES, Joana. História Local e Construção da Identidade Social. **Saeculum –Revista de História.** João Pessoa: Departamento de História da Universidade Federal da Paraíba, n. 3, jan./dez. 1997.
2[2] SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
[23] *SILVA, op. cit.*
2[4] *SILVA, op. cit.*
2[5] *SILVA, op. cit.*

> [...] servem como prévio aviso para aqueles que podem ter a tendencia de se tornarem otimistas demais sobre os esforços contemporâneos de mudanças no ensino quando são examinados apenas instantâneos dos primeiros estágios dessas mudanças (GOODSON, 2008, p.22).

É preciso examinar de maneira crítica as circunstâncias históricas do período em que o currículo é elaborado e reelaborado, bem como os interesses da rede de poder que o formularam. Logo, Goodson (2008)[26] menciona que as mudanças dos currículos normalmente são seguidas por um discurso de crise, seja na economia, na política ou na educação. Por conseguinte, ao compreender o contexto de elaboração do currículo, é possível avaliá-lo de maneira consciente, enxergando no seu seio os elementos progressivos e regressivos que o compõe. Perguntando sempre, por quem e para quem ele foi escrito.

À vista disso, surge o questionamento: O que seria, afinal, o currículo? Voltando ao debate anteriormente estabelecido, Gimeno Sacristán (1998)[27] defende que o currículo deve ser visualizado como um processo historicamente e socialmente construído. Coexistindo dependente um do outro, o *currículo prescrito* e regulamentado por decisões políticas; *o currículo planejado* para professores e alunos; *o currículo organizado* no contexto de cada escola; *o currículo em ação*, que é constantemente reelaborado na prática; e *o currículo avaliado* pelo controle interno e externo ao ambiente escolar. Portanto, o currículo real se encontra entre o oculto, condizente as práticas escolares dentro de cada contexto, e o manifesto, que se trata das representações "do que se diz que ensina" pelas regulamentações governamentais.

No que diz respeito ao contexto histórico da educação no Brasil, uma organização ora progressiva, ora regressiva das aprendizagens foi sendo configurada, encontrando o seu apogeu de discussões e inovações a partir da derrubada da ditadura e do processo de redemocratização do país, na década de 80. De acordo com Elison Paim (2008)[28], esse período, marcado por grandes mudanças sociais e tecnológicas, passou a

---

[26] *SILVA, op. cit.*
[27] *SILVA, op. cit.*
[28] PAIM, Elison; PICOLLI, Vanessa. Ensinar história regional e local no ensino Médio: experiências e desafios. v. 13. Londrina: **História e Ensino,** 2007, p.107-126.

exigir que a educação fosse repensada, principalmente no que concerne aos Estudos Sociais.

> Assim, os anos 80 do século XX foram marcados por discussões e propostas de mudança. Resgatar o "real papel da história" passou a ser um trabalho necessário após tantos anos de tentativa de se "esconder" estes saberes. É neste meio que surgem as novas propostas para o ensino de história. A preocupação dessas propostas foi em mudar as práticas de ensino, fazendo do aluno um ser crítico, capaz de questionar e de construir conhecimento juntamente com os professores dentro do processo de ensino-aprendizagem (PAIM, 2008, p. 111).

Portanto, mediante a conjuntura de transformações, diversas propostas curriculares voltadas a desenvolver o pensamento crítico dos alunos, são apresentadas. Dentre elas, o novo Projeto de Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi apresentado em 1992 pelo senador Darcy Ribeiro, e aprovado em dezembro de 1996. Em complemento, outros documentos de cunho indutor e/ou obrigatório, foram apresentados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de 1997, e as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, desenvolvidas entre 1990-2004, também entraram em vigor.

Entretanto, em conjunto com as inovações metodológicas de ensino, também surgem indagações a respeito do distanciamento dos conteúdos de história com a realidade do aluno. Não se reconhecendo como sujeitos da história, estes não conseguem devolver seu senso crítico, bem como também não conseguem se situar no mundo em que vivem. Compreender é o primeiro passo para transformar. Nesse sentido, para construir um ensino de história que vise a compreensão das identidades nacionais, é preciso conhecer o local, o regional, o específico. É fazer com que o aluno conheça, valorize e se enxergue através da história.

Outrossim, segundo Schmidt (2004)[29], a valorização da história local pelos professores e pesquisadores que buscavam uma aprendizagem crítica, teve reflexo também nas propostas curriculares de então. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental (1997-1998) e para o ensino médio (1999), enfatizam o estudo do meio e da localidade como fundamentos para a renovação do ensino de história.

[29] PAIM, op. cit., 2007, p.107-126.

Entretanto, como mencionado anteriormente, o currículo prescrito não é totalmente similar ao currículo prático. Logo, é possível presumir que diferente do que a documentação oficial recomenda para o ensino de história na educação básica, é o que realmente acontece em sala de aula. À vista disso, a história local, apesar de ser imprescindível para a formação dos alunos, ainda encontra empecilhos para a sua efetivação. A estrutura da escola, o tempo da disciplina de história na grade curricular, as predisposições relativas aos currículos de cunho nacional, estadual e municipal, a formação dos docentes, a gestão escolar e pedagógica, dentre outros, afeta diretamente na utilização dessa metodologia.

Nesse sentido, o objetivo proposto a seguir é compreender e problematizar o lugar da história local dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais, da Base Nacional Comum Curricular e do Currículo do Estado do Piauí. Visando, principalmente, as divergências e contradições que esses documentos apresentam na sua composição.

1.3 A História Local Prescrita

Ao abordar a categoria de história local na historiografia, e apresentar as possibilidades da sua didatização em sala de aula, faz-se necessário também pensar em como esse conceito se encontra prescrito nos documentos curriculares de educação. Mediante isso, a metodologia utilizada na pesquisa para tratar da história local nos mencionados textos, foi incialmente pautada na busca quantitativa e qualitativa desse conceito nos Parâmetros Curriculares Nacionais, na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Estado do Piauí.

Contabilizando, dessa maneira, a quantidade de vezes que as palavras-chave "*história local*" e "*história regional*", foram mencionadas ao decorrer dos seus textos, bem como a maneira que elas foram citadas. Todavia, antes de apresentar a análise de tal empreendimento, é necessário fazer uma breve conceituação sobre os documentos

curriculares mencionados. De acordo com as disposições legais do Ministério da Educação (1997)[30],

> Os Parâmetros Curriculares Nacionais nascem da necessidade de se construir uma referência curricular nacional para o ensino fundamental que possa ser discutida e traduzida em propostas regionais nos diferentes estados e municípios brasileiros, em projetos educativos nas escolas e nas salas de aula. E que possam garantir a todo aluno de qualquer região do país, do interior ou do litoral, de uma grande cidade ou da zona rural, que frequentam cursos nos períodos diurno ou noturno, que sejam portadores de necessidades especiais, o direito de ter acesso aos conhecimentos indispensáveis para a construção de sua cidadania (BRASIL, 1997, p. 09).

Em outras palavras, os parâmetros curriculares nacionais, de caráter não obrigatório, possuem como premissa a formação da cidadania dos alunos, mediante o conhecimento institucionalizado das escolas. Para isso, apresenta no seu texto uma base para a formação continuada dos docentes, visando uma modernização nas práticas de ensino.

No que tange à Base Nacional Comum Curricular, trata-se de um documento normativo para as redes de ensino e suas instituições públicas e privadas, sendo posto como referência obrigatória para elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para a educação em nível infantil, fundamental e médio (2018) no Brasil. O processo de elaboração durou entre os meses de junho e setembro de 2017, sendo homologada em dezembro do mesmo ano pelo então ministro da educação, Mendonça Filho.

A elaboração do referido documento, de acordo com o Ministério da Educação, contou com a participação democrática da Associação Brasileira de História (ANPUH), Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), e da comunidade civil e escolar, resultando em três versões diferentes entre os anos de 2015 e 2017. Todavia, como defende a tese de Carla Oliveira (2021)[31], uma série de vozes foram silenciadas no processo de consolidação do documento. Dentre eles,

[30] BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
[31] BRASIL. 1997.

> As Conselheiras do Conselho Nacional de Educação (CNE) Aurina de Oliveira Santana, Malvina Tania Tuttman e Marcia Ângela da Silva Aguiar- e das associações de profissionais- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de História (ANPUH), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), que alegaram que as considerações sobre o documento, realizadas nas audiências públicas, não foram levadas em conta na elaboração da versão final (OLIVEIRA, 2021, p. 26-27).

Em outras palavras, nota-se que a consolidação do documento não levou em consideração os debates propostos nas audiências públicas que antecederam a promulgação da Base Nacional. Além disso, a autora também menciona a massiva participação do Movimento Todos Pela Base Nacional Comum Curricular, que se define como um grupo não governamental e apartidário de pessoas e organizações que se dedicam a implementação do documento e do Novo Ensino Médio desde o ano de 2013, na elaboração da versão final do projeto.

Essa organização, é importante salientar, tem parceria com grandes grupos empresariais ligados a Fundação Roberto Marinho, Instituto Ayrton Senna, Todos Pela Educação, Undime, entre outros. Portanto, devemos nos questionar sobre o significado da participação de empresários na elaboração de um documento que irá reger em todas as escolas públicas e privadas do Estado. Quais as consequências desencadeariam da interferência do ramo econômico na educação? Existe uma neutralidade de interesses nessa interferência por parte do setor empresarial?

Segundo a concepção inglesa de Michael Young (2007)[32], ao lado dos pós-estruturalistas e críticos de escolas da década de 1970, um conjunto de ideias de viés neoliberal vieram a dominar a economia, o governo e em certa medida, a educação. Os pensadores de mencionada ideologia, defendiam que,

> Enquanto delegavam ao mercado livre qualquer papel na economia (com exceção do controle das taxas de juros), os governos dedicavam seus esforços a reformar o sistema escolar ou aprimorar o “capital humano”. O New Labour (partido trabalhista) foi ainda além dos Tories (conservadores); eles argumentavam que o mercado oferecia a melhor solução para a melhoria dos setores público e privado – e da educação em particular. Isso teve duas consequências que são relevantes à pergunta “Para que servem as escolas?”. Uma delas foi a tentativa de adequar os resultados das escolas ao que é tido como as “necessidades da economia”, numa espécie de vocacionalismo em massa. [...] . A outra consequência foi transformar a educação em si num mercado (ou pelo menos um semimercado), no qual as escolas são obrigadas

[32] YOUNG, Michael. **Para que servem as escolas**? Vol. 28, n. 101. Campinas: Educ. Soc., 2007, p. 1287-1302.

> a competir por alunos e fundos. A isso eu chamo não diferenciação da escolaridade. As escolas são tratadas como um tipo de agência de entregas, que deve se concentrar em resultados e prestar pouca atenção ao processo ou ao conteúdo do que é entregue (Young, 2007, p. 1290-1291).

Portanto, apesar do autor ter como local de fala a realidade educational inglesa, é possível perceber que os rumos da educação brasileira na contemporaneidade, segue o mesmo plano ideológico. O neoliberalismo, propagado para produzir mão de obra em favor do mercado, está se sobressaindo às propostas pedagógicas que visam a educação como meio de transformar a realidade social.

Um exemplo disso, é que desde a época da sua elaboração e aprovação, a BNCC está envolta de uma série de discussões e problematizações feitas pelo setor administrativo e docente das escolas. Dentre elas, Carla Oliveira (2020)[33], menciona que esse documento não levou em consideração as predisposições dos documentos educacionais existentes, como por exemplo os parâmetros curriculares.

As dez competências desse referencial, servem como um direcionador para a educação e para a elaboração dos currículos escolares, enquanto os PCN's servem como **norteadores** para professores, coordenadores e diretores, que podem adaptá-los de acordo com as peculiaridades locais. É impensável que um exista sem considerar os objetos e disposições de outro.

Ademais, outro texto que também se enquadra na análise, é o "Currículo do Estado do Piauí: Um marco para educação do nosso estado (Educação infantil Ensino fundamental)", homologado em 2020 pela Secretaria Estadual de Educação, sob a direção de Ellen Gera. Dividido por unidades temáticas, o documento é elaborado de acordo com as disposições legais da BNCC, de cunho obrigatório.

Na sequência, após a descrição inicial das fontes analisadas, podemos agora apresentar os resultados da pesquisa realizada sob a égide dos conceitos "história local" e "história regional", nos documentos. Entre eles, os Parâmetros Curriculares Nacionais, dentro do seu texto, defendem a ideia de que o aluno pode apreender a realidade na sua diversidade e complexidade. Para tanto,

---

[33]YOUNG, 2007, p. 1287-1302.

> Destacam os compromissos e as atitudes de indivíduos, de grupos e de povos na construção e na reconstrução das sociedades, propondo *estudos das questões locais, regionais, nacionais e mundiais*, das diferenças e semelhanças entre culturas, das mudanças e permanências no modo de viver, de pensar, de fazer e das heranças legadas por gerações. (MEC, 2000, p. 60)[34]

Em outras palavras, os parâmetros definem de maneira clara a importância do ensino de história local para a formação da consciência crítica do aluno, bem como para construir sua cidadania de maneira ativa e transformadora. Ademais, dentro dos objetivos gerais do ensino fundamental, para as ciências humanas, os PCN´s definem que

> É fundamental que a escola assuma a valorização da cultura de seu próprio grupo e, ao mesmo tempo, busque ultrapassar seus limites, propiciando às crianças e aos jovens pertencentes aos diferentes grupos sociais o acesso ao saber, tanto no que diz respeito aos conhecimentos socialmente relevantes da cultura brasileira no âmbito nacional e regional como no que faz parte do patrimônio universal da humanidade. (MEC, 2000, p.44)[35]

No que tange a Base Nacional Comum Curricular, o termo "história local" é mencionado apenas uma vez. Correspondente ao ensino fundamental, competência 09, habilidade 02, "(EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da *história local e regional* até 1954" (BRASIL, 2018, p. 428)[36].

Demostrando, assim, um não comprometimento com a história local, o documento a aborda de maneira desinteressada e relegada a república da década de 1950. Baseando-se nisso, o Currículo do Piauí também menciona o conceito apenas uma vez, na unidade temática "O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX", correspondendo ao 9° ano do ensino fundamental.

> Habilidades: (EF09HI02) Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da *história local* até 1954, apontando os ciclos históricos existentes quanto à formação histórico-social do Piauí e a prática do coronelismo no Estado.
>
> Objeto de conhecimento: Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo. A Proclamação da República e seus primeiros desdobramentos. (Piauí, 2020, p. 285)[37]

---

[34] YOUNG, 2007, p. 1287-1302.
[35] YOUNG, 2007, p. 1287-1302.
[36] BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
[37] *BRASIL, op. cit., 2018.*

Portanto, nota-se que a história local não é vista como prioridade para o ensino pretendido pela BNCC, chegando até a ser contraditório. Ao lado do discurso de uma educação inovadora que vise a cidadania do aluno, ocultam o local em detrimento do nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo Paulo Freire (2013), o papel da educação é possibilitar ao aluno a compreensão da realidade em que está inserido, para que assim ele possa reinventá-la e transformá-la pela ação e reflexão. No que tange ao ensino de história, nota-se que a mesma vem sofrendo uma série de ataques pelos governos autoritários, pelos ditos pseudo-historiadores e pela própria lógica do neoliberalismo, constantemente suprimindo-a através da redução de carga horária na educação básica, e questionando-a quanto a sua utilidade "prática".

Em complemento, Jaime Pinsky e Carla Pinsky (), mencionam que a história possui um duplo compromisso: com o passado, nosso ponto de chegada; e com o mundo em que vivemos, o nosso ponto de partida. Logo, pensando na importância e no sentido de se estudar história, é imprescindível que o ensino se inicie a partir da realidade em que os alunos estão inseridos. Pensar os acontecimentos históricos em níveis nacionais e globais através do meio em que os mesmos estão inseridos, indagando e compreendendo as divergências e convergências entre ambos, constrói o pensar historicamente.

Em detrimento dos dados apresentados ao decorrer do texto, a Base Nacional Comum Curricular, em discordância com os Parâmetros Curriculares Nacionais, não valoriza e não dá ênfase a importância do ensino de história local no seu documento. E o currículo do Piauí, como se norteia a partir das predisposições da base, acabou refletindo as lacunas presentes no documento, causando, dessa forma, um esvaziamento de sentido em se ensinar e estudar história a partir do contexto local.

Portanto, o ensino de história local como uma das metodologias de aprendizagem alternativa, com suas possibilidades e limitações, pode facilitar a

compreensão do aluno diante da realidade em que está inserido e como essa se conecta com a história dita geral, é importante mencionar que a prática do ensino na educação básica geralmente vai de encontro com as predisposições curriculares nacionais e estaduais. Logo, os professores de história possuem autonomia para ressignificar o ensino em sala de aula, proporcionando aos alunos a possibilidade do pensar historicamente, compreendendo as nuances entre passado e presente na construção das diferentes sociedades.